

# 特別支援教育の動向と教育改革～その批判的検討～

教育学科 堀 家 由 妃 代

## 抄 録

本研究では、2007年度より本格実施された特別支援教育をはじめとして、昨今の教育改革を批判的に検討する。とりわけ、特別支援教育に関していくつかの答申や通知などの特別支援教育の関係文書および特別支援学校学習指導要領等（特別支援学校の新学習指導要領については2009年に公布され、2011年度より小学部で実施されている）を手掛かりに、障害のある子

どもの教育をめぐる展開される改革の方向性を明らかにしていくことで、子どもたちの学びがどこへ向かうのか、検討したい。

キーワード：特別支援教育／インクルージョン  
／学習指導要領／新自由主義／  
発達障害

## 1. はじめに

昨今の教育改革では、さまざまな「力」の定義により、子どもたちの豊かな学びのチャンスが阻害されようとしている。通常の学校教育において、今回の新自由主義的・新保守主義的教育改革に異議を唱える教育学者は多い。その多くは、PISA ショックを受けた過剰で極端な学力向上キャンペーンへの懸念、そして、新自由主義的改革に内在する国家の強い管理統制に対する危惧などである。

それでも新学習指導要領にみる授業時間数や教授内容の量的増加に象徴されるように、目に見える形で表されやすい学力への執着は増すばかりであり、そうした通常学校の動きは、特別支援教育の場にも大きな影響を与えつつある。今回の改革の大きなポイントの一つである“学力”の問題は、1999年の学力論争に端を発していると考えられるが、論争の当初、障害児は

いわば“蚊帳の外”といった存在であり、障害児教育の現場でも大きな混乱は生じなかった。しかしながら、特殊教育から特別支援教育への移行（教育基本法および学校教育法の改正を含む）は、通常の学校教育の影響を少なからず受けており、それに伴う今回の特別支援学校学習指導要領改訂などにあたっては、特別支援学校現場の教員や多くの研究者が戸惑いを隠さずにはいられない状況にある。今回の諸々の改革を受け、障害のある子どもたちの教育の場は、直接的なダメージをすでに被り始めている。

2007年度より、「特別支援教育」の本格実施がはじまった。わが国の障害児教育は、2003年の特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議による「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」を受け、特殊教育から特別支援教育への道を歩み始めた。そして、2005年の中教審「特別支援教育を推進するた

めの制度の在り方について」の提言を踏まえ、学校教育法の一部が改定され、2007年4月より施行された。すなわちそれは、わが国の特殊教育が法律上「特別支援教育」となったことを意味している。具体的には、現在の盲・聾・養護学校の区分をなくして特別支援学校とし、特別支援学校の教員の免許状を改めるとともに、LDやADHDといわれる児童生徒も特別支援教育の対象とすることや、特別支援学校のセンター的機能など、小中学校等において特別支援教育を推進するための規定を法律上に位置づけるというものである。

このような特別支援教育への移行そのものが、特殊教育時代の「費用対効果」の検証結果であるとする見方もある。たとえば荒川は、今回の教育改革は今までの障害児教育（重度）をリストラし、対象が5倍以上に増える軽度発達障害の教育に人と予算をまわそうということにすぎないとし、「発達障害にかかわる人的資源はそれなりに増えても、その分通常のための教員が削られ、また特別支援学校では、種別を越えた学校になったことで教員が減らされるなど、リストラの大きな流れは、少なくともこれまでのところ変わっていない」と指摘している（荒川、2007）。しかしながら、多様な教育的ニーズにまともに応えようとするならば、ニーズのある子どもの教育経費は、旧来の特殊教育時代にかかっていたそれどころではすまないはずである。今回の改革は、単なる“安上がり政策”というよりは、障害のある子どもの教育をめぐる世界的潮流を鑑みた、いわゆる「インクルージョン」をある程度意識した改革でもあるとみるのが妥当であろう。

インクルージョンとは、端的にいうならば、障害のある子どもなどの社会的に周辺化されやすい子どもとそうでない子どもとの「共学」を意味する。1994年に国連によって「特別ニーズ教育に関する行動のための枠組み」（サラマ

ンカ宣言実施のための指針）が発表され、そこで特別な教育的ニーズに関する共通認識と、マイノリティの子どもたちの包括的な教育、すなわちインクルージョンこそが教育の向かうべき方向性であることが確認された。さらに、このサラマンカ宣言をうけて2006年に国連で採択された障害者権利条約では、障害のある人の教育については、「地域のなかで、インクルーシブで質の高い教育にアクセスすることができること」としている。世界的にみて、障害のある子どもたちの教育はインクルーシブな方向に向かっていることはいうまでもない。

しかしながら、昨今の教育改革を概観すると、そうした世界的潮流を無視できない一方で、依然としてこれまでの特殊教育の在り方をより合理的な形で維持しようとする動きも見受けられる。そして、そうした特殊教育推進派の利害が、通常の学校に浸透してきた新自由主義的教育と合致し、それらは互いのニーズを満たす形で強化され、現在の特別支援学校・通常学校の現場があるように思われるのである。

本稿では、いくつかの答申や通知などの特別支援教育の関係文書および特別支援学校学習指導要領等を手掛かりに、障害のある子どもの教育をめぐる展開される改革の方向性を明らかにしていくことで、子どもたちの学びがどこへ向かうのか、検討したい。

## 2. 2007年「特別支援教育の推進について（通知）」にみる特別支援教育の方向性

ここでは、文科省による「特別支援教育の推進について（通知）」により、特別支援教育のねらいや方向性について概観していく。

特別支援教育の推進にあたり、文部科学省はその理念について「特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児

児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである。また、特別支援教育は、これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、知的な遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるものである。さらに、特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒への教育にとどまらず、障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となるものであり、我が国の現在及び将来の社会にとって重要な意味を持っている。」としている。

そして、この通知においては、特別支援教育を行うための体制の設備および必要な取り組みとしては、表1にあるように、各学校においてなされるべきものと特別支援学校においてなされるべきものとに分け、項目を示している<sup>1)</sup>。

この通知にもみられるように、特別支援教育の大きなポイントは、これまでの障害種別ではなく「教育的ニーズ」に焦点を当てた教育支援を実施すること、LD、ADHD、高機能自閉症など軽度の発達障害を伴うといわれる子どもたちへの支援を特別支援教育の範疇で捉えること、特別支援学校のセンター的機能である。

この「教育的ニーズ」は、「はじめに」で述

表1. 特別支援教育を行うための体制の設備および必要な取り組み

各学校においてなされるべき整備と取り組み	特別支援学校における取り組み
<p>①特別支援教育に関する校内委員会の設置 各学校においては、校長のリーダーシップの下、全校的な支援体制を確立し、発達障害を含む障害のある幼児児童生徒の実態把握や支援方策の検討等を行うため、校内に特別支援教育に関する委員会を設置すること。</p> <p>②実態把握 各学校においては、在籍する幼児児童生徒の実態の把握に努め、特別な支援が必要と考えられる幼児児童生徒については、学校や家庭で必要な支援や配慮について、保護者と連携して検討を進めること。特に幼稚園、小学校においては、発達障害等の障害は早期発見・早期支援が重要であることに留意し、実態把握や必要な支援を着実に行うこと。</p> <p>③特別支援教育コーディネーターの指名 各学校の校長は「特別支援教育コーディネーター」を指名し、校務分掌に明確に位置付けること。コーディネーターは、各学校における特別支援教育の推進のため、主に、校内委員会・校内研修の企画・運営、関係諸機関・学校との連絡・調整、保護者からの相談窓口などの役割を担うこと。</p> <p>④関係機関との連携を図った「個別的教育支援計画」の策定と活用 特別支援学校においては、長期的な視点に立ち、医療、福祉、労働等の様々な側面からの取組を含めた「個別的教育支援計画」を活用した効果的な支援を進めること。小・中学校等においても、必要に応じて、「個別的教育支援計画」を策定すること。</p> <p>⑤「個別の指導計画」の作成 特別支援学校においては、「個別の指導計画」を活用した一層の指導の充実を進めること。 また、小・中学校等においても、必要に応じて、「個別の指導計画」を作成すること。</p> <p>⑥教員の専門性の向上 各学校は、校内での研修を実施したり、教員を校外での研修に参加させたりすることにより専門性の向上に努めること。</p>	<p>①特別支援教育のさらなる推進 特別支援学校制度は、障害のある幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じた教育を実施するためのものであり、その趣旨からも、特別支援学校は、これまでの盲学校・聾学校・養護学校における特別支援教育の取組をさらに推進しつつ、様々な障害種に対応することができる体制づくりや、学校間の連携などを一層進めていくことが重要であること。</p> <p>②地域における特別支援教育のセンター的機能 特別支援学校においては、これまで蓄積してきた専門的な知識や技能を生かし、地域における特別支援教育のセンターとしての機能の充実を図ること。特に、幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び中等教育学校の要請に応じて、発達障害を含む障害のある幼児児童生徒のための個別の指導計画の作成や個別的教育支援計画の策定などへの援助を含め、その支援に努めること。特別支援学校において指名された特別支援教育コーディネーターは、関係機関や保護者、地域の幼稚園、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校及び他の特別支援学校並びに保育所等との連絡調整を行うこと。</p> <p>③特別支援学校教員の専門性の向上 上記のように、特別支援学校は、在籍している幼児児童生徒のみならず、小・中学校等の通常学級に在籍している発達障害を含む障害のある児童生徒等の相談などを受ける可能性も広がると考えられるため、地域における特別支援教育の中核として、様々な障害種についてのより専門的な助言などが期待されていることに留意し、特別支援学校教員の専門性のさらなる向上を図ること。そのためにも、特別支援学校は、特別支援学校教員の特別支援学校教諭免許状保有状況の改善、研修の充実にも努めること。さらに、特別支援学校教員は、幼児児童生徒の障害の重複化等に鑑み、複数の特別支援教育領域にわたって免許状を取得することが望ましいこと。</p>

べたサラマンカ宣言の影響を強く受けた文言である。しかしながら、文科省によるこの言葉の定義はいまだなされておらず、通知のなかにも「教育的ニーズ」や「特別な支援」などという文言が混在しており、その意味合いは非常に不明瞭なままである。また、知的な遅れのない発達障害、それはおそらくLD、ADHD、高機能自閉症などのことを指すのであるが、それらを特別支援の範疇にいれることの弊害も示唆される(これについては後述する)。さらに、これまで連携の少なかった通常学校と特別支援学校をつなぐ「コーディネーター」や「センター的機能」についても、その実質の役割は単なる連絡調整係にとどまらない、意図しない権力や効力をもつものになる可能性をはらんでいる<sup>ii</sup>。

そして、この通知の影響を示すのが「平成20年度特別支援教育体制整備状況調査結果について」である。この調査結果によれば、平成16年から平成20年の5年間で、以下のような改革の整備状況が報告されている<sup>iii</sup>。

- (a) 「校内委員会の設置」、「特別支援教育コーディネーターの指名」については、全体で80%強の学校で実施されている。小学校では99%、中学校においては95%の学校で実施されている。また、「校内委員会の開催回数」は、3回以上が全体で50%を超えており、特別支援教育コーディネーターの専門家チーム、関係機関や保護者との連絡調整等実施率は81%となっている。
- (b) 「実態把握の実施」については、全体で90%の学校で実施されている。
- (c) 全体として、「個別の指導計画の作成」は59%、「個別の教育支援計画の作成」は39%、「巡回相談員の活用」は64%、「専門家チームの活用」は41%の学校で実施されている。高等学校においては、「個別の指導計画の作成」が11%、「個

別の教育支援計画の作成」が9%の実施となっており、各々伸びは見られるものの、他の学校種に比し未だ相対的に低い水準に留まっている。

- (d) 「教員研修の受講状況」については、全体で50%の教員が受講している。

この調査結果を見ると、特別支援教育への移行期間わずか数年の間に、学校現場はこの通知で求められる取り組みをかなりの程度実践しているということがわかる。しかしながら、この調査からはその内実まではわからない。人員の補充や、それに対する専門教育体制等が十分整備されていないままでの通常学校でのコーディネーターの役割や特別支援学校でのセンター的機能といわれても、それがいかに有効に機能したかは疑問である。この調査結果からわかることは、この通知が学校現場に大きなインパクトを与えたこと、それに対して主体的に取り組む生真面目な学校現場の姿である。

特別支援教育は、理念としてインクルージョンを指向しながらも、実際の改革の動向はそうではない。障害のある子どもの教育の目的は「自立」と「社会参加」であり、そのために子どもたちはもてる力のすべてを注がねばならないとされている。そして、「生活や学習上の困難を改善又は克服する」方途は社会でなく、あくまで障害のある子ども個人のなかにあるということを示していることがわかる。そしてまた、あたかも健常児に必要な力と障害児のそれとは別のものであるということを示すように、「個別性」「専門性」が強調されている。そもそも、教育的ニーズの把握は、インクルーシブな教育環境を指向するがゆえになされるべきものであることはサラマンカ宣言の大前提であるにもかかわらず、わが国の改革では教育的ニーズの意味をやんわりとすり替え、ニーズを把握し個別に専門的に処遇することのみが強調されている。この通知が一貫して送り続けるメッセージは、



障害児と呼ばれる子どもたちはやはり特別な場所、特別なメンバーにより処遇されなければならないということである。

### 3. 学習指導要領にみる改革の方向性

#### (1) 特別支援学校学習指導要領の特長

次に、平成21年3月に告示された特別支援学校学習指導要領について、その改訂点から改革の方向をさぐる。今回の特別支援教育学習指導要領の改訂のポイントとしては、幼稚園、小学校、中学校および高等学校の教育課程の基準の改善に準じる形で展開されるものと、特別支援教育独自で打ち出す観点で構成されているものの大きくふたつに大別される。前者は、「知識基盤社会のもと、確かな学力、豊かな心、健やかな体を育成することで「生きる力」を育むこと」「知識・技能の習得と思考力・判断力・表現力等の育成のバランスを重視すること」「道徳教育の充実」である。

改訂された特別支援教育学習指導要領には、通常の小・中・高等学校のそれと同じように、具体的な教科や領域の指導方法の中にこれら3つの要素が強化された状態で盛り込まれている。たとえば、小学部では漢字の指導を充実させたり（国語）、四則演算において学年間で反復（スパイラル）させたりする（算数）ことが奨励されている。通常の学校だけでなく、特別支援学校にも「確かな学力」といわれるものが求められているのである。

後者の「社会の変化や幼児児童生徒の障害の重度・重複化、多様化などに対応し、障害のある子ども一人一人の教育的ニーズに応じた適切な教育や必要な支援の充実」に関しては、具体的な提案として以下の4点があげられている。

- (a) 障害の重度・重複化、多様化への対応
- (b) 一人一人に応じた指導の充実
- (c) 自立と社会参加に向けた職業教育の充実
- (d) 交流及び共同学習の推進

特別支援学校学習指導要領解説によれば、(a)は、「障害による学習上または生活上の困難を改善・克服するための指導領域である「自立活動」について、障害の重度・重複化、発達障害を含む多様な障害に応じた指導を充実するため、その内容として「他者とのかかわりの基礎に関すること」を示すなどの改善を図るとともに、指導計画作成の手順などを明確にした」。(b)は、「すべての乳児児童生徒について、各教科等にわたる「個別の指導計画」と、一人一人に応じた支援を行うための「個別の支援計画」の作成の規定」。(c)は、「知的障害生徒に対する職業教育充実のための「福祉」を高等部の専門教科として新設したこと、地域や産業界等と連携し、職業教育や進路指導の充実を図ることを規定した」。(d)は、「一般の幼稚園、小学校、中学校および高等学校等の幼児児童生徒と交流及び共同学習を計画的、組織的に行うことを規定した」ものである。

要するに、これまでの特殊教育と同じように、あるいはそれ以上に「個性」が強調され、自己責任のもとに自立的に生きられる障害児を育てる取り組みが進められようとしているのである。これは、授業の在り方そのものにも大きな影響を与える。教育学においても障害児教育学においても、子ども同士の学びあいや場のダイナミクスについては検証されているにもかかわらず、今回の改革により、学習活動はより個別的なものにならざるを得ないであろう。また、今回はPDCAサイクル（Plan-Do-Check-Action）の強化によって、より短期的な数値目標を決め、目に見える成果が求められるようになる。白石は、「個別の指導計画は、PDCAサイクルを唱導するものであり、目に見える目標設定と学習成果の評価が期待されている。そこでは、子どもの内面にある学習要求と発達要求にはたらきかけることを通じて、総体としての人格を形成していくという視点は失われていく」

と指摘している(白石, 2008)。配慮事項や個別のねらいを決めてしますぎることは、子どもの活動だけでなく、教師のその子どもへの教育活動(かかわりそのもの)も制約を受けたものになってしまうのではないだろうか。さらに、(d)で示されていることは、結局のところ障害のある子どもの教育は特別支援学校で行われるべきであるというこれまでの特殊教育の認識が強化されているにすぎない。それは、「交流」と言った時点で別学体制を前提としたものであるからである。

そして、この新しい学習指導要領のどこを見ても、特別支援教育のもっとも大きなセールスポイントとして打ち出した「種別でなくニーズ」に応じた教育の在り方(教育課程)は何も示されていない。何をすれば「種別でなくニーズ」で教育を保障したことになるのか、書かれていないのである。これでは先の“体の良いリストラ”という批判も否めない。

## (2)「自立活動」についての批判的検討

この学習指導要領からも、子どもたちが向かう、向かわせられる方向性が予測できるだろう。ここでは、本節(1)であげた後者の部分、特別支援教育に特化して改正された観点のうちの「自立活動」について、より詳細に検討していきたい。そもそも、この「自立活動」という領域そのものへの批判も大きい。本稿では領域自体の議論は保留し、改正された箇所限定して検討を加えていくものとする。

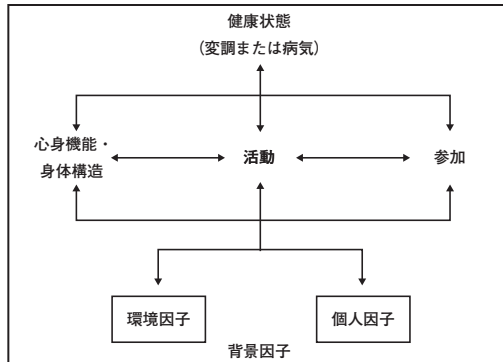
先の(a)「障害の重度・重複化、多様化への対応」を具現化するために改善が提案されている「自立活動」とは、特別支援教育独自の領域である。前回の学習指導要領の改訂により、これまで「養護・訓練」とよばれていた領域が「自立活動」と名前を変えた。それは、子どもたちの重度・重複化やニーズの多様化の影響を受け、これまでの狭い発達観や自立観を改善

し、障害のある子どもたちの社会参加をよりスムーズにするためである。学校における自立活動の指導は、「自立し社会参加する資質を養うため」とし、「自立し社会参加する資質」とは、児童生徒がそれぞれの障害の状態や発達の段階等に応じて、主体的に自己の力を可能な限り発揮し、よりよく生きていこうとすること、また、社会、経済、文化の分野の活動に参加することができるようにする資質を意味している。

今回の改訂で、その自立活動はさらに発展した。具体的には2001年にWHOによって採択されたICF(生活機能分類)の理念をより意識的に取り込んでいるという点である。これまで「障害」は、その個人固有のものであり、個人の努力によって改善されなければならないという個人モデルで捉えられていた。しかしながら、生活の困難さは環境(人的環境や物的環境など)との相互作用の結果として生まれるものであり、いわゆる障害者とよばれる人が社会的に制限を受けるのも受けないのも環境次第であるという社会モデルに変わった。そのことにより、障害のある子どもに対する教育も、その子どものもつ器質的な障害を治療することだけでなく、ありのままでもより効果的な教育をうけられる環境を設定することに重きが置かれるようになったのである。

今回の改訂がこのICFのモデルの影響をかなりの程度受けているものであることは、改定案(中教審「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について(答申)」2008年)が出されたときから強調されていた。そして、特別支援学校学習指導要領解説には、「ICFのこのような視点は、実は、自立活動の指導においても考慮されてきた点である。なぜなら、自立活動の内容は、人間としての基本的な行動を遂行するために必要な要素と、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するために必要な要素を含むもの

図1：ICF（国際生活機能分類）のモデル



だからである。「人間としての基本的な行動を遂行するために必要な要素」とは、例えば、食べること、視覚や聴覚を活用すること、歩くことなど、生活を営むために基本となる行動に関する要素であり、これらはICFで示している生活機能に当たるものと言える。後者の「障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するために必要な要素」とは、例えば、視覚障害ゆえの見えにくさを改善する方法を身に付けること、あるいは病気の進行を予防するための自己管理の仕方を学ぶことなどであり、ICFでも障害として示している状態を改善・克服するための要素である。したがって、自立活動の内容は、ICFで示されている「生活機能」と「障

害」の双方の視点を含むものと言える。」と述べられている。

そして、「健康の保持」「心理的な安定」「環境の把握」「身体の動き」「コミュニケーション」に関する5つの項目で構成されていた自立活動は、今回の改訂で「人間関係の形成」という新しい項目を設けることになる。さらに、この項目には①他者とののかかわりの基礎に関すること②他者の意図や感情の理解に関すること③自己の理解と行動の調整に関すること④集団への参加の基礎に関すること、という下位項目が設定されている。

先にあげたICFのモデルは、障害のある人びとのソーシャルインクルージョンをねらいとしたものである。しかしながら、これが特別支援学校の教育課程に反映されると、上のような観点に変わってしまう。つまり、ICFのモデルに準じる形で、これまでの「障害」の枠組みに加え、「活動」や「参加」などの生活機能に着目はしているが、そうした生活機能が可能になる仕組みの部分（個人因子や環境因子などの背景因子の影響）やこの構図そのものがもつダイナミズム（個人と環境の相互作用）は無視したものになっているのである。

表2.「自立活動」の項目

<p>1 健康の保持</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>①生活のリズムや生活習慣の形成に関すること</li> <li>②病気の状態の理解と生活管理に関すること</li> <li>③身体各部の状態の理解と養護に関すること</li> <li>④健康状態の維持・改善に関すること</li> </ul> <p>2 心理的な安定</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>①情緒の安定に関すること</li> <li>②状況の理解と変化への対応に関すること</li> <li>③障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関すること</li> </ul> <p>3 人間関係の形成</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>①他者とののかかわりの基礎に関すること</li> <li>②他者の意図や感情の理解に関すること</li> <li>③自己の理解と行動の調整に関すること</li> <li>④集団への参加の基礎に関すること</li> </ul> <p>4 環境の把握</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>①保有する感覚の活用に関すること</li> <li>②感覚や認知の特性への対応に関すること</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>③感覚の補助及び代行手段の活用に関すること</li> <li>④感覚を総合的に活用した周囲の状況の把握に関すること</li> <li>⑤認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関すること</li> </ul> <p>5 身体の動き</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>①姿勢と運動・動作の基本的技能に関すること。</li> <li>②姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用に関すること。</li> <li>③日常生活に必要な基本動作に関すること。</li> <li>④身体の移動能力に関すること。</li> <li>⑤作業に必要な動作と円滑な遂行に関すること。</li> </ul> <p>6 コミュニケーション</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>①コミュニケーションの基礎的能力に関すること。</li> <li>②言語の受容と表出に関すること。</li> <li>③言語の形成と活用に関すること。</li> <li>④コミュニケーション手段の選択と活用に関すること。</li> <li>⑤状況に応じたコミュニケーションに関すること</li> </ul>
--	--

他者とのかかわりにおいては、これまでも「自立活動」のなかの「コミュニケーション」という項目で補完されてきていた。しかしながら、今回の改訂でさらに新項目「人間関係の形成」としてその強化を図っている。その意図は何か。それは、通常教育現場での課題や社会問題との関係で推測可能である。この「人間関係の形成」という文言については、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」のなかの「子どもたちの現状と課題」のところで、このように書かれている。

「いわゆる小1プロブレムや学級崩壊などに見られるような自制心や規範意識の希薄化、生活習慣の確立が不十分であることや問題行動等、いじめやいじめによる子どもの自殺、体力の低下など、子どもたちの心と体の状況にも課題は少なくない。また、自分に自信がある子どもが国際的に見て少ない。学習や将来の生活に対して無気力であったり、不安を感じたりしている子どもが増加するとともに、友達や仲間のことで悩む子どもが増えるなど人間関係の形成が困難かつ不得手になっているとの指摘もある。」

そもそも、人間関係を形成する力が教育課程において教育可能であると考えている点で疑問が残るが、ここにはそのことより優先して指摘しておかねばならない問題がある。それは、「小1プロブレム」や「学級崩壊」など、いわゆる「問題行動」と呼ばれる行為や現象が子どもの能力不足であるとされている点であり、そうした問題行動の予防や防止を前提とした「人間関係の形成」を実践しようとするものの問題性である。そして、この「人間関係の形成」が特別支援教育の範疇でより積極的に展開されようとしている点にさらなる問題が含まれている。

それは、ここには「無気力」や「不安」という表現にとどめられているものの、暗に示唆されているであろう「少年犯罪と発達障害との関係」である。紙幅の都合上、ここで十分に論じることにはできないが、最近の発達障害関係の書物をながめてみると、十分な検証や根拠のないまま、昨今の猟奇的な犯罪が発達障害の問題と関係していることを匂わせる文章を載せているものが非常に多い。そして、そうした犯罪を予防、防止するための早期治療や特別支援が非常にシンプルな構図として進められている。犯罪とまでいかずとも、教室で起こる問題行動と発達障害との関係もそれと同じであろう。こうした「問題の予防」を前提とした人間関係の形成を促す力を教育の場で調整しようとするれば、「問題行動の多くは発達障害と関連している→発達障害には手厚い個別教育が必要→発達障害児が教室からいなくなれば問題は減る」と、必然的に問題行動の中心となりうる子どもたちの通常学校からの排除を正当化することになる。そうした「問題行動を起こしやすい子ども」「犯罪を起こしやすい子ども」を発達障害児として一手に引き受け、矯正しようとしているのがこの「自立活動」の「人間関係の形成」なのではないか。今回の自立活動の改正点は、子どもたちの社会参加へ向けてのさらなる手厚い支援を指向しているように見受けられながらも、結局のところは教室で起こる問題行動や社会問題としての少年犯罪に対して繰り返される教育への非難、それに対する教育政策側のエクスキューズであるとみることもできるのである。

それでは、この矯正のコースに載せられた子どもたちに充実した教育が待っているかといえ、それもまた疑問である。指導要領には具体的な指導例として「LDのある幼児児童生徒の場合には、友達との会話の背景や経過を類推することが難しく、そのために集団に積極的に参加できないことがある。そこで、日常的によく



使われる友達同士の言い回しや分からないときの尋ね方などを、あらかじめ少人数の集団の中で学習しておくことなどが必要である。」や「ADHDのある幼児児童生徒は、状況にそぐわない行動をすることがあるために友達に受け入れられず、集団参加が難しい場合がある。このような場合は、状況に合わせて行動することが自分は不得意であることを理解し、行動する前に周囲の状況を観察したり、状況を理解するゆとりをもつようにしたりする態度を身に付けることが必要である。その際には、ロールプレイのように、できるだけ具体的な状況を設定して指導することが大切である。」といった漠然とした提案しかしていない。

人間関係、とりわけコミュニケーションの研究は、心理学を中心に、認知科学、社会学、教育学などでさまざまにすすめられているが、広く文脈に依存するコミュニケーションの総体を考えると、人間関係について学ぶには、繰り返し学習によって記憶情報として学習させたり、ロールプレイをしたりするだけでは限界があることは既知の事実であろう。さらに、この自立活動の遂行にはより詳細な「個別の指導計画」の作成が要求されており、人間関係というダイナミックな営みであるにもかかわらず、それが個人レベルで消化されるというものに陥っている点でも、本来的な人間関係について本当に学ばせたいのか疑問である。

先にも述べたように、前回の指導要領改訂の際「養護・訓練」を「自立活動」に変えたのは、子どもたちの実態の多様化に伴い、狭い「発達観」「自立観」に限界が見えたからではなかったか。ここにきてまた狭い自立観を復刻させることが、障害の問題を「自己責任」とするという点で、新自由主義と一定の親和性を持っていることは指摘しておかねばならないだろう。

#### 4. 特別支援学校の実況 ～増やされる障害児～

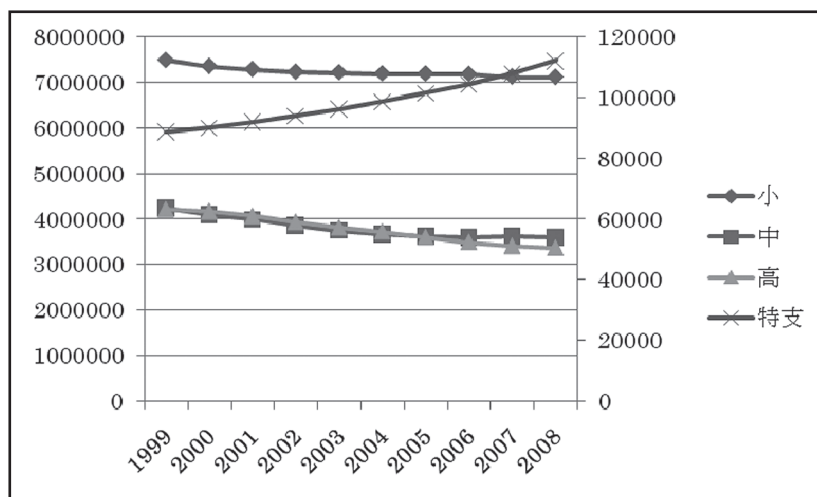
##### (1) パンクする特別支援学校

以上みてきたように、特別支援教育改革の動向からは、障害のある子どもたち教育の場にも新自由主義のエッセンスが十二分に持ち込まれてきていることがわかる。それでは、そうした動きを受けた学校現場の実態はいかなるものか、見ていきたい。

文部科学省の学校基本調査によると、2008年度の各種学校在籍者数は、小学校は約712万2千人とおおよそ1万1千人の減少、中学校は約359万2千人とおおよそ2万2千人の減少となり、過去最低の数を記録している。そして、高等学校も減少傾向にある。しかしながら、特別支援学校はおおよそ4千人増の11万2千人と、過去最高の在籍者数となっている。グラフ1は、1999年から2008年までの各学校の在籍者数の推移を表したものである<sup>iv</sup>。子どもの数が全体的に減少傾向にあるにもかかわらず、特別支援学校に通う児童生徒の数が増加しているのはなぜだろうか。

さまざまな理由は考えられるものの、それは大きく2つに大別できると推測される。ひとつは、障害の重さゆえに学校教育を受けられなかった子どもたちが、医療の発達や福祉サービスの向上、教育環境の改善などによって学校に通いやすくなったこと、養護学校高等部の増設により、養護学校中等部進学までしか考えていなかった生徒に高等部までのキャリアを伸ばすチャンスが増えたことなど、これまで特殊教育のなかでさえ制約を受けてきた児童生徒の教育機会が増えたことである。もうひとつは、改正学校教育法の部分でもあげたように、特別支援教育の範疇が、LDやADHDといわれる児童生徒にも及んだことで、そうした障害のある児童生徒本人や保護者が「質の高い教育」を求めて特別支援学校に殺到したことである<sup>v</sup>。

グラフ1：各学校の在籍者の推移



障害種別にみても、知的障害特別支援学校の児童生徒数の増加が顕著であり、その内実は低体重児出生率の上昇にともなう知的障害児の増加説などもあるが、多くは先のLD、ADHD児などの流入であると推測される。知的障害特別支援学校の在籍者のうち高機能自閉症、アスペルガー障害、ADHDの児童生徒が1300名以上（加えて、診断名のない生徒も在籍）であるという報告もある<sup>vi</sup>。

しかしながら、第3節でも述べたように、これらの子どもたちに対する「質の高い教育」が保障されているかといえば、それはまだ準備段階にあるというしかないだろう。

## （2）つくられる障害児～「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」その解釈の変容～

こうした子どもたちの流出・流入をさらに加速させたのが、以下に取り上げる実態調査ではないだろうか。文科省のホームページの特別支援教育の項目を見ても、「はじめに」で、

以下のようなことが書かれている<sup>vii</sup>。

「近年、養護学校や特殊学級に在籍している児童生徒が増加する傾向にあり、通級による指導を受けている児童生徒も平成5年度の制度開始以降増加してきています。平成18年5月1日現在、義務教育段階において盲学校・聾学校・養護学校及び小学校・中学校の特別支援学級の在籍者並びに通級による指導を受けている児童生徒の総数の占める割合は約1.9パーセントとなっています。また、学習障害（LD）、注意欠陥／多動性障害（ADHD）、高機能自閉症等、学習や生活の面で特別な教育的支援を必要とする児童生徒数について、文部科学省が平成14年に実施した「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」の結果では、約6パーセント程度の割合で通常の学級に在籍している可能性を示しています（注1 留意事項）。」

この調査は、2002年、全国5地域の公立小学校（1～6年）及び公立中学校（1～3年）の通常の学級に在籍する児童生徒41,579人を対象として、学級担任と教務主任等の複数の教員で判断の上で回答するよう依頼されたもので

ある。内容としては、学習面および行動面に関する75項目に対し、それがあてはまる子どもがいるかどうかをチェックするものであり、その結果は表2の通りである<sup>vii</sup>。

表2が示す「学習面で著しい困難を示す」とは、「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」の一つあるいは複数で著しい困難を示す場合を示し、一方、「行動面で著しい困難を示す」とは、「不注意」の問題、「多動性－衝動性」の問題、あるいは「対人関係やこだわり等」の一つか複数で著しく示す場合を示している。

これが、「はじめに」で指摘されている6%の根拠であり、この調査結果がその後の法改正などにも大きな影響を与えたと考えられるが、この解釈には十分注意をする必要がある。というのも、この調査には以下のような留意事項が付け加えられているからである。

「本調査は、担任教師による回答に基づくもので、学習障害（LD）の専門家チームによる判断ではなく、医師による診断によるものでもない。従って、本調査の結果は、学習障害（LD）・ADHD・高機能自閉症の割合を示すものではないことに注意する必要がある。」

すなわち、この調査は現場の教員の「直観的な感触」にもとづいた、科学的根拠のない調査であり、かつ、LDやADHD・高機能自閉症の割合を示す調査ではないことがわざわざ書かれているのである。しかしながら、先の「はじめに」では、この留意事項を無視した6%の障害児の存在が紹介されている。

そしてさらに悪質なものは、この報告を受けた

一部の“専門家”と呼ばれる人々がこぞって、「通常学級のなかの6%の障害児を炙り出せ」と教育現場を煽りたてていることである。この調査のあいまいさや留意点を抜きにして、現場に対して一定の権力を持ちうる専門家が誤った解釈を強化することで、教育現場はますます混乱するのである。

ここでは、「特別な教育ニーズ」、「多様性」といった美しい言葉を用いて、結局のところは学力向上の足を引っ張る層の子どもたちをメインストリームから排除しているに過ぎない。新しい障害児を量産し、いわゆる健常児との差異化をはかろうとする試みは、まるでそれで昨今の学力格差問題を一定程度クリアにしようとしているかのように筆者には見受けられる。

### （3）序列化される障害児

新しい障害児が流入してきたことで、特別支援教育の場も変容し、市場への積極的な参入が試みられる。特別支援学校のなかにも就職率100%をねらう高等部が次々につくられたり、盲・聾学校での進学率の高い学校が優遇されたりという現象が現れはじめたのである。また、カリキュラムとしても新学習指導要領から特別支援学校の高等部において「職業教育の一環としての」福祉科目の導入が行われることとなった。

就職率100%をねらう学校は、当然のことながら意図的に軽度の障害児を入学させる。しかしながら、昨今の経済不況による一般雇用事情、また、これまでの障害児の就労状況を鑑みると、限られたパイの奪い合いとなることは必

表3. 知的発達に遅れはないものの学習面や行動面で著しい困難を示すと担任教師が回答した児童生徒の割合

学習面か行動面で著しい困難を示す	6.3%
学習面で著しい困難を示す	4.5%
行動面で著しい困難を示す	2.9%
学習面と行動面ともに著しい困難を示す	1.2%

至であり、結局のところ、新設された高等部は既存の養護学校の領分(就労先)を侵略せざるを得ないという現状がある<sup>ix</sup>。

こうして、いわゆる「労働力となる障害児」と「労働力にならない障害児」との線引きが行われる。通常の学校のなかで底辺に位置していた軽度の子どもたちは、「労働力とならない健全児」から「労働力となる障害児」への転身をはかる。どうにかして就労の機会が欲しい軽度の子どもたちとその家族と、法定雇用率をできるだけ軽度の障害者で満たしたい企業との利害が一致し、これまで就労の対象になりえた中程度の障害のある子どもたちは、その機会を奪われる。こうして、特別支援学校の子どもたちは、メインストリームからの排除に加え、「労働力」という観点から障害児集団のなかで序列化化されることになる。このような子どもたちを、競争しなくてよい「幸せな障害児」として楽観視しているわけにはいかないだろう。

一般的教育現場において長い間「勉強のできない子」「だらしない子」「やる気のない子」とされてきた子どもたちがLDやADHD、高機能自閉症などといった名前を付けられ、特別な教育支援の対象となったことそのものに一定の成果はあったと考えられるが、こうしたいわゆる軽度の発達障害に対する解釈は慎重にすべき部分も残されている。そして、これらの子どもたちのために、さらなる排除を受ける別の一群が現れてくることは憂慮すべきことである。さらに、ごく最近の動きとして、こうした軽度の発達障害児に対する特別支援学校側の過剰な反応もみられ、一部の支援学校では障害者手帳のないこれらの子どもたちを排斥する運動も展開されている。これらの子どもたちは、社会によって量産されたにもかかわらず、メインストリームからも特別支援からも排除されようとしている。これが、「特別な教育的ニーズのある子ども」としてかれらをセンセーショナルに取り上

げた顛末である。

## 5. 豊かな学びをめざして：新自由主義の対抗軸

### (1) 学校教育研究の場から

以上みてきたように、わが国の特別支援教育の動向は当然のことながらメインストリームの動向を強く反映しており、今後の教育の方向性としては、通常のそれと同じように新自由主義の影響をかなりの程度被ったものとなっている。こうした流れが教育の世界固有のものでないことは自明であり、社会経済状況のありかたそのものの再検討を含め社会全体の問題としてその解決にねざさねばならないが、子どもたちの教育に直接的に関わるものとして、今回の教育改革を多角的に分析し、検討していく必要があるだろう。

佐貫(佐貫2008, 2009)は子どもの人権を保障する視点から、個人の困難を「自己責任」に閉じ込め、個々人の力のなさを内へ向かって追及する自己をさいなむまなざしを、人々が人間的に生きられる社会をつくり出すという共同と連帯のまなざしへと転換することとし、自己を世界のなかに定位させていく新たな主体性と生きる意味の再構築のための「思想化」の営みを遂行していく必要があるとしている。そして、新自由主義的教育改革の対抗軸として「コミュニケーション的公共性」を提起している。新自由主義によって支配された空間を、自分の思いを自由に表現し、自分の思いを共同的な学習過程に組み込み、自分を意識化し、自分を発達させ、「学びのゆたかさ」を実現する場へと組み替える、新しいコミュニケーション空間の創造が必要であると佐貫は指摘している。

また、当面の最重要課題とされている学力問題に関しては、具体的なアプローチの方法を多くの教育学者が提案している。たとえば佐藤(佐藤、2007)は、学力をめぐる重要課題とし



て、以下の5点を挙げている。

- ①日本の子どもの学力水準は、国際的に見ると今なおトップレベルを維持している。「学力の低下」より「学力格差の拡大」のほうが深刻である。
- ②日本の子どもの学力低下は、「読み書き計算」という低レベルの知識や技能において生じているのではなく、創造的な探求や思考力及び表現力において生じている。
- ③日本の子どもの学力問題の危機は、「ランキング」の低下よりもむしろ教科嫌いや学習時間や読書時間の減少という「学びからの逃走」にある。
- ④子どもの学力問題の背景におとな社会における教養の危機がある。
- ⑤今日の学力問題は「量」の問題よりも「質」の問題である。学校カリキュラムに組織される知識や活動の「質」が問われているのであり、教室における学びの経験の「質」が問われている。

そして、これらの学力問題を一定程度クリアにする実践の在り方として「学びの共同体」としての学校づくりを提唱していることはあまりにも有名である。佐藤は、「学びの共同体」の学校改革は、「学力形成」を直接の目的としておらず、学力の形成は副次効果あるいは一つの結果と見なしているが、いくつかの学校においては効果のある学校よりも学力調査において優れた結果をあげていることも指摘している<sup>5</sup>。学びの共同体のさまざまな効果の検証が、今回の改革のカウンターとなることは間違いない。

佐藤が指摘するように、重要なのは学習の「量」ではなく「質」であることが自明のことであるにもかかわらず、やはり教育現場は焦燥感に駆られ、様々な量的取り組みを「自ら」選んでしまう。それは、目に見えない形で熟成されていく学力が重要だとわかっていながらも、そうした学力の熟成にかかるエネルギーを持続

させるモチベーションの一つとして、具体的には子どもの学習意欲をわかりやすい形で高めたり、保護者を安心させたり、何より教師自身がそのモチベーションを維持するためにも目に見える形で表れされやすい学力もある程度必要とされるからである。学校現場に対して、「市場原理など無視して本質的な学びを追究し続けよ」と提案することは簡単である。しかしながら、先の佐貫が指摘するような市場モデルに支配されつつある教育の場としては、事实现場が生き残る方途として、こうした力も必要となっているのだ。

そうした問題にアプローチしうるのが、志水らによる「力のある学校」研究であろう。志水は欧米での「効果のある学校」研究の概念を拡張し、「力のある学校」研究とした。志水は新自由主義の対極にあるのは、「社会的に不利な状況のもとにある層を、積極的・重点的にサポート」していく「社会的公正主義」的な発想であるとし、「効果のある学校」研究を実施した。そして、そうした研究を進めるプロセスで、そうした低位にある子どもの学力を下支えしているだけでなく、その学校に通うすべての子どもたちをエンパワーする「力のある学校」概念を設定し、効果のある学校と判定された学校でのフィールドワークから、その要素を導き出した。結果として、力のある学校となるためには「気持ちのそろった教職員集団」「戦略的で柔軟な学校運営」など8つの要素をうまく連携させることにあるとしている。志水らの「力のある学校」研究からは、いわゆる学力テストで評価されるような学力を向上・維持できる学校は、その内実として質的にこの8つの要素を動かしている学校であるといった学校のあるべき姿を具体的に提出した点において、本来的な学力問題へのアプローチに加え、先の現場のモチベーションを維持することにも貢献できるものであると考えられる（志水ほか、2009）。

## (2) 特別支援教育研究の場から

他方、特別支援教育研究の場からの対抗軸としては、「インクルージョン」があげられるだろう。特別支援教育研究では、これまでの特殊教育の反省、それは本稿でも一貫して強調してきていることでもあるのだが、障害を個人固有のものとし、そこに特化した「治療のための教育」ではなく、「共生・共育のための教育」をめざすべくパラダイム転換が図られ、そうしたパラダイム転換に伴い、インクルーシブ教育研究が進められつつある。

たとえば、宮本は、自ら障害のある子どもの教育に携わりながら、昨今の教育現場に対し、「学校は、集団で学びあったり遊んだりしながら、お互いに育ちあうところという“学校文化”が揺らいできていることを危惧」し、「個別の指導計画やソーシャルスキルトレーニングなど、個別の指導が重視され、子ども集団や人と人とのつながりが軽視される傾向」を懸念している(宮本、2008)。

また、吉田は、インクルーシブ教育の影響を受けた研究課題を3つに整理し、学習活動への参加に関する研究課題からは、参加を強制させるのではなく、特別な教育的ニーズをもつ子どもの視座から多様な参加の在り方を問い直す必要性があることが示唆されること、そして、集団への指導に関する研究課題からは、個別支援の必要性とともに一斉指導の再評価から、集団に参加・活動する能力を育てること、理解や表現の多様性を認める教育のありかたを重視する授業づくりの必要性、およびこうした授業において集団が成立するためには集団づくりが求められていることを明らかにしている。そして、カリキュラムに関する研究課題からは、特別な教育的ニーズをもつ子どもでも、通常のカリキュラムにおいて支援の在り方を工夫することで学習活動に取り組む可能性が大いに指摘されていることを明らかにしている(吉田、2008)。

このように、特別支援教育研究からも、個別の支援方法だけにこだわらない、豊かな学びの在り方についての検証がなされている。さらに、先の志水らによる「力のある学校」研究においては、筆者も共同研究者の一人として参加していた。そのなかで、「力のある学校」は、理論的にインクルーシブな学校でもあることを導き出した<sup>xi</sup>。「力のある学校」では、ともすれば社会の周辺に置かれかねない子どもたちを意図的に教育の中心に巻き込むことで子どもたちのエンパワーを図る。今回の教育改革の真逆の方向性を示すことが、実は表面的な学力の問題や、学級崩壊や子どもの問題行動などをクリアにするということを、この研究では示しているのである。

## 6. まとめにかえて

本稿では、特別支援教育をめぐる文科省の関係文書および改訂学習指導要領などを批判的に検討した。そして、それらの政策に対する教育現場の受動的態度が、通常の学校からの一部の学力不振者の排除を正当化していること、特別支援教育を受ける子どもたちのなかでの能力による階層化を生みだしていることを明らかにした。世界的潮流はインクルージョンであるにもかかわらず、日本の教育改革はますますエクスクルージョンを強化している。「多様性」「ニーズ」といった言葉が、一部の子どもたちを周辺に追いやるために用いられてはならないのである。

これまで筆者は障害児と健常児との別学体制について、数々の問題提起を行ってきた。それは、現在のわが国の障害のある子どもをめぐる教育のありようが、その子どもが有する障害の特性への支援にばかり固執し、子ども個人レベルにおいても、子ども同士の学びあいといった集団レベルにおいても、その多様な学びの可能性や学びのダイナミズムを収縮させてしまっ

いると考えるからである。これまでの特殊教育のカリキュラムを概観しても、結局のところ障害というものはその個人が自己責任の範囲で克服しなければならないものであるといったような、個人還元論的な見方を想起させるものが多いのが現実である。

そうしたものの見方がインクルージョンの世界的潮流により一定程度緩和され、障害のある子どもの学びにもICFの社会モデルが援用されるようになったことで、特別支援教育は狭い発達観、自立観からの一定の脱却をみせたかのように見受けられた。しかしながら、今回の教育改革により、そうした流れが再び元の潮流へと引き戻された感が否めない。障害や能力が個人に還元されるものと解釈され、再び、自己選択、自己責任の時代が訪れたのである。それは、障害のある子どもだけでなく、通常の学校の子どもたちの中にも浸透していくだろう。そして、あたかも子どもたちや保護者、教員が「自己選択」したかのように、狭い学力観にとらわれた学習が繰り返されるのである。これでは、学力向上どころか学びの「退行」ではないか<sup>xii</sup>。

このような流れに抗い、本来的な学びの権利を取り戻す営みが必要である。そのために、われわれ研究者は子どもたちの学びの検証をさらに丁寧に行うことが必要であると考えられる。

## 【引用・参考文献／参考URL】

- マイケル・W・アップル、ジェフ・ウィッティ、長尾彰夫編（2009）『批判的教育学と公教育の再生』
- 安藤隆男、中村満紀男編（2009）『特別支援教育を創造するための教育学』明石書店
- 荒川智「特別支援教育制度の始動にあたって」日本特別ニーズ教育学会編（2007）『SNE ジャー 3 教育改革の動向と特別支援教育制度の始動』
- 荒川智編（2008）『インクルーシブ教育入門』クリエイツかもがわ
- 藤田英典（2008）『教育改革のゆくえ 格差社会か共

- 生社会か』岩波ブックレット
- 原田信之（2007）『確かな学力と豊かな学力 各国教育改革の実態と学力モデル』ミネルヴァ書房
- 堀家由紀代（2002）『学校のなかの『障害』児たち』近藤邦夫ほか編『学校臨床学への招待』嵯峨野書院
- 堀家由紀代（2008）『特別支援教育の現状と課題』解放教育研究所編『解放教育 2008 年 11 月号』明治図書
- 堀家由紀代（2008）『障害者の就労と教育』山内乾史編『教育から職業へのトランジション』東信堂
- 堀家由紀代（2009）『特別支援学校学習指導要領の動向』私立大学通信教育協会 免許状更新講習教材『教育事情』
- 石渡正彦（2009）『特別支援学校高等部（知的障害教育部門）に在籍する療育手帳を持たない生徒に対する進路支援の在り方—就労を目的とした進路学習の一つの方法—』神奈川県立総合教育センター長期研究員研究報告 7
- 金子照基（2008）『教育改革の課題と基本構想』風間書房
- 荻谷剛彦、山口二郎（2008）『格差社会と教育改革』岩波ブックレット
- 公教育研究会編（2008）『教育をひらく』ゆみる出版
- 嶺井正也監修（1998）『共育への道「サラマンカ宣言」を読む』アドバンテージサーバー
- 文部科学省（2009）『特別支援学校学習指導要領』教育出版
- 文部科学省（2009）『特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編』教育出版
- 文部科学省（2009）『特別支援学校学習指導要領解説 総則等編』教育出版
- 文部科学省（2008）『小学校学習指導要領』教育出版
- 文部科学省（2008）『小学校学習指導要領解説 総則等編』教育出版
- 日本発達障害福祉連盟編（2009）『発達障害白書 2009』日本文化科学社
- 日本社会臨床学会編（2008）『「教育改革」と労働のいま』現代書館
- 21 世紀 COE プログラム 東京大学大学院教育学研究科基礎学力研究開発センター編（2006）『日本の教育と基礎学力 危機の構図と改革への展望』明石書店
- OECD 編（2009）『世界の教育改革 3 OECD 教育政策分析』明石書店
- 佐貫浩、世取山洋介編（2008）『新自由主義教育改革 その理論・実態と対抗軸』大月書店

佐貫浩(2009)『学力と新自由主義 「自己責任」から「共に生きる」学力へ』大月書店

佐藤学「数学リテラシーの形成と授業改革」2008年(東京大学教育学研究科附属学校教育高度化センターシンポジウム「学力から学校教育の質を問う」報告より)

柴田義松監修(2008)『新学習指導要領改訂のポイント』日本標準

白石正久「“実践”とよぶことのできる営為を創造するために」(2008)『障害者問題研究』36.3.

志水宏吉編(2009)『「力のある学校」の探求』大阪大学出版会

高岡健(2007)『自閉症論の原点』雲母書房

竹内章郎(2004)『弱者の哲学』大月書店

徳永豊(2005)「『特別な教育的ニーズ』の概念と特殊教育の展開—英国における概念の変遷と我が国における意義について—」国立特殊教育総合研究所紀要 第32巻

東京大学学校教育高度化センター編(2009)『基礎学力を問う 21世紀日本の教育への展望』東京大学出版会

ジェフ・ウィッティ(2009)『学校知識 カリキュラムの教育社会学』明石書店

横尾俊(2008)「我が国の特別な支援を必要とする子どもの教育的ニーズについての考察—英国の教育制度における「特別な教育的ニーズ」の視点から」国立特別支援教育総合研究所紀要 第35巻

吉田茂孝「特別支援教育における授業論の研究課題—通常学級における授業を中心として—」2008年 高松大学紀要 51. 117-128

なお、文科省の答申などについては文科省のHP(<http://www.mext.go.jp/>)内の各ページを参照した。

i 文科省「特別支援教育の推進について(通知)」より、筆者が一部抜粋し、表化した。

ii 小学校学習指導要領における障害のある子どもの取り扱いについては、「指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」として、「障害のある児童などについては、特別支援学校等の助言又は援助を活用しつつ、例えば指導についての計画又は家庭や医療、福祉等の業務を行う関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成することなどにより、個々の児童の障害の状態等に応じた児童内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこ

と。特に、特別支援学級又は通級による指導については、教師間の連携に努め、効果的な指導を行うこと。」とされている。学内の特別支援コーディネーターや、特別支援学校のセンター的機能が、こうした特別支援教育の影響を受けた“専門家”としての役割を果たすことは、結果、通常の教室から一部の子どもたちを排除することに加担する恐れがあることも指摘しておく必要があるだろう。

iii 文科省「平成20年度特別支援教育体制整備状況調査結果について」より抜粋。

iv 障害者福祉研究会編(2002)『ICF国際生活機能分類—国際障害分類改定版—』中央法規出版 P17。

v 学校基本調査などから筆者が作成。

vi 現在のところ、特別支援学校在籍者の増加原因についての研究は全くなく、推測の域を超えない。今後の研究が待たれる分野である。

vii 『2009年度版発達障害白書』より。ほかにも、「横浜市立知的障害特別支援学校の現況と課題」(2006年)などでも自閉性障害の児童生徒(約6割から7割)の増加が顕著であることが指摘されている。

viii 文科省HP:[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/001.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/001.htm)より。

ix 「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」より筆者が作成。

x これについては、堀家「障害者の就労と教育」(山内乾史編2008年『教育から職業へのトランジション』東信堂)を参照されたい。

xi 佐藤学「数学リテラシーの形成と授業改革」2008年(東京大学教育学研究科附属学校教育高度化センターシンポジウム「学力から学校教育の質を問う」報告より)。

xii これについては、堀家「力のある学校とインクルージョン」(志水宏吉編2009年『「力のある学校」の探求』大阪大学出版会)を参照されたい。